

## [7] A AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO COM DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

**Eva Lopes Fernandes**  
Universidade do Minho, Portugal

**Maria Assunção Flores**  
Universidade do Minho, Portugal

### INTRODUÇÃO

Desenvolvido com o objetivo de construir um espaço europeu de Ensino Superior com metas potenciadoras da mobilidade, empregabilidade e competitividade (Simão, Santos & Costa, 2003; Sobrinho, 2005), o Processo de Bolonha introduziu mudanças na reestruturação dos cursos e dos *curricula*, com implicações ao nível do processo de ensino-aprendizagem, da avaliação e dos papéis desempenhados por professores e alunos. Alicerçando-se num “novo” paradigma centrado no papel ativo do aluno e no enfoque na aprendizagem (Simão, Santos & Costa, 2003), Bolonha pressupõe papéis diferenciados para professores e alunos com repercussões nos métodos de ensino/aprendizagem e nas práticas avaliativas, o que implica uma reorganização curricular e pedagógica, pautada por uma maior flexibilização, novas formas e processos de avaliação pedagógica e também uma organização diferenciada do trabalho de docentes e alunos (Lima, 2006, Pereira & Flores, 2012).

Esta transição de um sistema assente na “transmissão de conhecimento” para o “desenvolvimento de competências dos estudantes”, no qual o trabalho experimental, o trabalho de projeto e as competências transversais assumem especial relevo (Decreto-Lei n.º 107/2008) revela a premência de compreendermos possíveis alterações nas práticas avaliativas e no processo de ensino-aprendizagem. Este paradigma, em oposição às lógicas tradicionais, remete para ambientes de aprendizagem mais competitivos e mudanças nas próprias concepções de ensino (Reimann & Wilson, 2012), reconhecendo ao aluno um papel fulcral alicerçado na autonomia, no trabalho de equipa e na aprendizagem ativa (Flores & Veiga Simão, 2007), implicando a transdisciplinaridade do conhecimento, a inovação pedagógica e o ensino centrado no aluno como condição fundamental para a excelência pedagógica (Esteves, 2008). No quadro do Processo de Bolonha, foram introduzidas mudanças que incluíram, entre outros aspetos, uma maior “flexibilidade” curricular, formas de organização do trabalho docente e discente (Pereira & Flores, 2012) e a promoção de estratégias de apoio tutorial e ainda a renovação de estratégias de avaliação, pelo reconhecimento do *feedback* enquanto elemento essencial para a aprendizagem (Pereira & Flores, 2013), pelo reforço da ligação entre frequentar o Ensino Superior e o trabalho de pesquisa (Lima, 2006; Pereira & Flores, 2012).

No Ensino Superior as práticas de avaliação assumem um papel determinante na qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Fernandes, Flores & Lima, 2012; Flores *et al.*, 2015), pelo que se revela pertinente estudar as práticas de avaliação no Ensino Superior após o Processo de Bolonha,

nomeadamente no que se refere a eventuais mudanças e ao sentido dessas mudanças tendo em conta o contexto de exercício da docência universitária. Estudos recentes apontam para a necessidade de mais investigação neste domínio, nomeadamente no que se refere aos métodos de avaliação mais utilizados e seus resultados na aprendizagem dos alunos (Watering *et al.*, 2008), à comparação entre práticas de avaliação em diferentes áreas, instituições e países (Gilles, Detroz & Blais, 2010), à eficácia dos chamados métodos alternativos de avaliação ou centrados nos estudantes (Segers, Gijbels & Thurlings, 2008) e à necessidade de analisar as práticas de avaliação em articulação com mecanismos de *feedback* (Flores *et al.*, 2015). Apesar da existência de estudos neste campo, é necessária mais investigação no sentido de compreender as conceções e as práticas de avaliação a partir das perceções e experiências de docentes universitários.

Neste trabalho<sup>1</sup> pretendemos analisar as conceções e práticas de avaliação dos docentes do Ensino Superior após a implementação do Processo de Bolonha; contribuir para a melhoria da qualidade das práticas de avaliação das aprendizagens; e compreender as suas implicações ao nível do ensino e da aprendizagem. Iremos apresentar os resultados preliminares da primeira fase de investigação que incluiu um inquérito por questionário com docentes universitários.

## METODOLOGIA

Este estudo pretende conhecer as práticas de avaliação no Ensino Superior após o Processo de Bolonha, nomeadamente no que se refere a eventuais mudanças, e ao sentido dessas mudanças, assentando numa abordagem de investigação mista através da combinação de métodos quantitativos e qualitativos de investigação. Os dados apresentados nesta comunicação dizem respeito à primeira fase de investigação e foram recolhidos através de um inquérito por questionário junto de docentes do Ensino Superior de todos os ciclos de ensino de cinco universidades públicas portuguesas de acordo com a Tabela 1:

**Tabela 1: Área Científica dos participantes**

	Ciências Médicas e da Saúde	Ciências Exatas	Ciências da Engenharia e da Tecnologia	Ciências Sociais	Humanidades	Total
<b>f</b>	21	16	50	77	21	185

<sup>1</sup> \* Esta proposta de comunicação insere-se no âmbito do projeto de doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade em Desenvolvimento Curricular intitulado “Conceções e práticas de avaliação no Ensino Superior após a implementação do Processo de Bolonha: um estudo com professores universitários” (financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), com a Ref.<sup>a</sup> SFRH/BD/103291/2014); e, do Projeto de investigação mais amplo: “Assessment in Higher Education: the potential of alternative methods” (financiado pela FCT, com a Ref.<sup>a</sup> PTDC/MHCCED/2703/2014).

Os participantes no estudo são maioritariamente do sexo feminino (54%) e com idades compreendidas entre os 41 e 60 anos (67,6%). A categoria profissional prevalente é a de “professor auxiliar” (62,7%); e o grau académico com maior expressividade nas respostas dos inquiridos é o “doutoramento” (74,6%), logo seguido da “agregação” (15,7%). Quanto à experiência como docentes universitários, prevalecem os professores com mais de 15 anos de experiência: 42,2% dos inquiridos são docentes no Ensino Superior entre 15 e 25 anos; e 28,6% são docentes há mais de 25 anos (Tabela 2).

**Tabela 2: Anos de Experiência como docentes do Ensino superior**

	f	%
Entre 1 e 5 anos	17	9,2
Entre 6 e 14 anos	37	20,0
Entre 15 e 25 anos	78	42,2
Mais de 25 anos	53	28,6
Total	185	100,0

Os docentes inquiridos lecionam simultaneamente em vários ciclos: 83,8% lecionam na “Licenciatura”; 77,3% são docentes nos cursos de “Mestrado”; 41,5% lecionam em cursos de “Mestrado Integrado”; 55,8% em cursos de “Doutoramento”; e, 1,7% noutros cursos (e.g.: cursos não conferentes de grau, cursos profissionais, entre outros).

O inquérito por questionário utilizado neste estudo resulta da adaptação do inventário de concepções de avaliação no Ensino Superior Português, “Teachers' Conceptions of Assessment (TCoA III)” (Brown, 2006), da Universidade de Auckland, Nova Zelândia, e validado no contexto português por Gonçalves (2011). Este questionário integra ainda parte do “Questionário sobre Avaliação das Aprendizagens no Ensino Superior” (Pereira, 2011) e algumas questões relacionadas com as mudanças introduzidas pelo Processo de Bolonha. Foi obtida a autorização prévia de todos os autores para a utilização e adaptação dos instrumentos no contexto do Ensino Superior português. Os dados recolhidos foram analisados com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) e à análise de conteúdo (questões abertas).

No que concerne à análise de conteúdo, privilegiamos a definição de categorias mais gerais (Bardin, 1994; Esteves 2006) e uma análise de conteúdo mista: privilegiando, por um lado, uma abordagem indutiva (caráter emergente dos dados) (Teixeira, 2010) e, por outro, uma abordagem dedutiva através da definição prévia de categorias de análise de acordo com os objetivos da investigação e do quadro teórico desenvolvido. As categorias de análise foram do tipo semântico (Pais, 2005).

Através da análise do discurso dos participantes e da revisão da literatura definimos como dimensões centrais as seguintes: 1) Alterações nas práticas de avaliação e 2) Influência de Bolonha nas práticas de avaliação. Cada uma destas dimensões originou um conjunto de temas e categorias agrupados de acordo com as respostas “Sim”, “Não” e “Talvez”. Na categoria condições do trabalho docente,

consideramos as referências a fatores direta ou indiretamente ligados às circunstâncias (mais ou menos desafiantes) em que o trabalho docente é desenvolvido (e.g: carga de trabalho, número e características dos alunos; condições materiais, entre outros) Na categoria documentos, consideramos as referências a documentos legais e institucionais; planos curriculares, entre outros. Por último, ao nível das práticas, englobamos as referências à sala de aula e às práticas de avaliação.

Ao longo de todo o processo de investigação foi assegurado o respeito pelas boas práticas no campo da investigação científica, respeitando os princípios éticos de investigação e assegurando a qualidade do processo investigativo, garantindo a confidencialidade dos dados, o consentimento informado (através da elaboração de protocolos de investigação), a adesão voluntária dos participantes e a garantia da utilização dos dados recolhidos apenas para fins de investigação. Foi também obtido o parecer da Subcomissão de Ética para as Ciências Sociais e Humanas (Ref.<sup>a</sup> SECSH 036/2016).

## RESULTADOS PRELIMINARES

Tomando como referência cinco universidades públicas portuguesas, auscultamos docentes de diferentes áreas científicas (n=185), no sentido de compreender o que mudou, ou não, nas suas práticas avaliativas com o Processo de Bolonha. Nesta análise incidiremos nas possíveis mudanças nas práticas de avaliação, nos fatores que as condicionam e também no possível papel do Processo de Bolonha nesse processo.

### *Fatores que levam, ou não, à mudança de práticas*

A maior parte dos professores universitários inquiridos (85,9%) afirma ter alterado a forma como avalia os seus alunos ao longo da sua carreira como professor universitário; 9,8% referem que não houve alteração e 4,3% responderam talvez (Tabela 3).

**Tabela 3: Alterações na forma como os docentes do Ensino Superior avaliam os seus alunos**

	f	(%)
Sim	158	85,9
Não	18	9,8
Talvez	8	4,3
<b>Total</b>	<b>184</b>	<b>100,0</b>

Os participantes que afirmam ter mudado a forma como avaliam os seus alunos apontam como fatores potenciadores da mudança relacionados com as condições do trabalho docente: o número de alunos por turma, as características dos alunos, a natureza dos cursos e das matérias e lecionar, as condições técnicas e espaciais, o trabalho em equipa e colaborativo, entre outros:

*A filosofia geral manteve-se, mas os detalhes de implementação vão evoluindo com base em experimentação, e adaptam-se às circunstâncias (número de estudantes, número de docentes, equipamento/espaco/tecnologia disponíveis, calendário/horário, etc.). (Q30)*

Na dimensão documentos, a introdução do Processo de Bolonha, as alterações impostas pelas instituições e os processos de avaliação são apontados como fatores de mudança nas práticas de avaliação:

*O processo de Bolonha e a adequação das instituições a este modelo potenciou outras formas de avaliação, além dos tradicionais exames. (Q18)<sup>2</sup>*

*Sim, porque ao longo dos anos o próprio plano curricular foi sendo muito alterado. (Q21)*

Por último, ao nível das práticas, as experiências formativas, a autoaprendizagem, a experiência como docente, a experimentação e a introdução de novos modelos de avaliação são alguns dos fatores apontados pelos participantes:

*As aprendizagens realizadas no mestrado em Didática da Matemática e o estudo continuado sobre a avaliação das aprendizagens permitiram-me alterar a minha conceção inicial sobre a avaliação. Hoje tento fazer uma avaliação formativa. (Q49)*

*Diversifiquei e adequei estratégias de avaliação ao perfil dos estudantes e à medida que este se foi transformando; intensifiquei práticas de autoavaliação e da avaliação dos estudantes na minha prática letiva. (Q168)*

Os docentes que não alteraram os seus métodos de avaliação apontam, em algumas situações, o facto de não terem poder para alterar o funcionamento das unidades curriculares:

*“Como professor convidado as linhas orientadoras da avaliação são definidas principalmente pelo docente responsável pela UC.” (Q 114)*

Ao nível dos documentos, o principal fator apontado é a ausência de alterações no contexto institucional:

*Os métodos de avaliação da instituição mantiveram-se sem alteração. (Q32)*

Outro fator que emerge das respostas dos participantes é a convicção de que avaliam da forma mais adequada. Algumas respostas evidenciam, porém, a vontade e a necessidade de implementar mudanças ao nível das práticas de avaliação:

*Creio que a forma como avalio continua a ser mais fiável (Q75)*

---

<sup>2</sup> As citações das vozes dos Professores inquiridos estão identificadas com o n.º do questionário (e.g.: Q1 corresponde ao questionário 1).

*Até agora não modifiquei as minha práticas de avaliação mas estou convencida que em turmas pequenas é necessário implementar novas formas de avaliação para ajudar o aluno a desenvolver mais competências. (Q119)*

### **Possível contributo do Processo de Bolonha na mudança das práticas de avaliação no Ensino Superior**

Quando questionados sobre se a implementação do Processo de Bolonha contribuiu para a mudança das práticas de avaliação no Ensino Superior (Tabela 4), 47,8% dos inquiridos respondem afirmativamente; 29,1% consideram que “não”; e 23,1% responderam “talvez”.

**Tabela 4: Contributo do Processo de Bolonha para as mudanças das práticas de avaliação no Ensino Superior**

	f	%
Sim	87	47,8
Não	53	29,1
Talvez	42	23,1
Total	182	100,0

Os participantes que reconhecem o impacto do Processo de Bolonha nas práticas de avaliação apontam a abertura das instituições a novas metodologias de trabalho e avaliação; o reconhecimento das mudanças no perfil dos estudantes; a divisão das turmas em grupos mais pequenos mas também a deterioração das condições do ensino:

*Porque a evidência do tipo de alunos que temos nos obriga a tomar medidas para atualizar o nosso ensino e avaliação de competências. Bolonha criou ou questionou o que se fazia e acho que a realidade está a mudar. (Q119)*

Na dimensão documentos, são apontadas as mudanças formais impostas por Bolonha (e.g.: unidades curriculares semestrais, ECTS, entre outros); a uniformização dos critérios de avaliação e dos próprios cursos. Contudo, estas mudanças têm, de acordo com os participantes no estudo, implicações positivas e negativas:

*A tentativa de uniformizar critérios de avaliação e ECTS conduziu inevitavelmente a uma mudança de práticas que considero positivas. (Q133)*

*Permitiu redimensionar os cursos, mas de certa forma ficou aquém do esperado relativamente aos objetivos e resultados de aprendizagem. (Q171)*

Esta visão mantém-se também nas práticas propriamente ditas. Nesta categoria optámos por apresentar os dados divididos entre os fatores com impacto positivo e negativo nas práticas de avaliação dos docentes inquiridos. Os participantes apontam como mudanças (globalmente) positivas:

a introdução de métodos de avaliação inovadores, com maior enfoque e participação do aluno; a prevalência da avaliação formativa e contínua em detrimento dos métodos de avaliação tradicionais; a realização de projetos fora da sala de aula e da própria universidade; a avaliação de competências; *feedback*; entre outros:

*Concordo inteiramente, uma vez que a avaliação se tornou mais dirigida à aquisição de competências (práticas) e sempre que necessário recorrer à avaliação continuada com o respetivo feedback relativo a cada momento de avaliação. (Q8)*

*Mais avaliação de skills. (Q42)*

Em contrapartida, num sentido negativo, a redução do número de horas de formação e a duração dos cursos; a rapidez e uniformização das práticas de ensino e a menor profundidade e eficácia do ensino e avaliação são apontados como fatores determinantes ao nível das práticas de avaliação:

*Contribuiu muito negativamente, com consequências desastrosas. O tempo de curso é cada vez menos suficiente; no curso de Direito, muitos alunos de mestrado terminam o curso com menos qualidade e menos conhecimentos do que as anteriores licenciaturas. (Q31)*

Os participantes, que consideram que Bolonha não teve impacto nas práticas de avaliação no Ensino Superior, apontam, ao nível das condições de trabalho: o número elevado de alunos por turma; as características dos alunos (e.g.: falta de autonomia); a resistência à mudança por parte das universidades e dos seus diferentes atores; a escassez de recursos e a falta de preparação do próprio sistema, como os principais fatores que dificultaram a mudança de práticas:

*A minha experiência é de que a universidade resistiu à mudança, seja pela resistência natural dos atores (docentes, alunos e dirigentes), seja pela falta de meios materiais e humanos necessários para uma efetiva adesão ao processo de Bolonha. (Q165)*

Alguns participantes consideram Bolonha uma “formalidade administrativa”, uma transição formal que alterou os documentos (e.g. os planos curriculares) mas que não teve o impacto desejado nas práticas de avaliação:

*Alterou os planos curriculares mas não as práticas de avaliação. (Q46)*

*Foi uma transição formal. (Q106)*

Ao nível das práticas, prevalece a mesma leitura: as mudanças foram “cosméticas”, mudou-se a apresentação mas não as práticas; em alguns casos as mudanças são apenas oportunas (de acordo com a conveniência dos diferentes atores). Quando existem essas mudanças “mais retóricas do que práticas” resultam, algumas vezes, do trabalho individual e coletivo de professores que tendem a seguir uma lógica mais formativa mas não necessariamente impulsionada pelo Processo de Bolonha:

*As mudanças na avaliação foram mais retóricas do que práticas. As mudanças devem-se, essencialmente, aos professores individualmente e/ou coletivamente (grupos disciplinares, equipas docentes, etc.). (Q174)*



## CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Nas últimas décadas, a avaliação tem sido objeto de investigação de acordo com diferentes concepções que remetem para lógicas e práticas de avaliação distintas (Estrela & Veiga Simão, 2003) que incluem a acreditação e verificação (Perrenoud, 1999), o papel da avaliação enquanto “instrumento de aprendizagem” (Dochy & MacDowell, 1997), a “avaliação potenciadora da aprendizagem” (Black & William, 1998) e a “avaliação centrada no aluno” (Webber, 2012), assim como a influência e inter-relação das práticas avaliativas nas aprendizagens dos alunos (Gibbs, 1999; Light & Cox, 2003) e a avaliação para a aprendizagem (*Assessment for Learning*) (MacDowell, Wakelin, Montgomery & King, 2011).

Estas diferentes concepções estão subjacentes também nas respostas dos participantes. Apesar de a maioria dos professores inquiridos (85,9%) afirmar ter alterado a forma como avalia os seus alunos ao longo da sua carreira profissional, a percentagem de professores que considera que a implementação do Processo de Bolonha contribuiu para a mudança das práticas de avaliação no Ensino Superior é bastante mais reduzida (47,8%). As mudanças relacionadas com a “*semestrialização*” das unidades curriculares, a prática pedagógica, a participação, autonomia e centralidade do estudante, mas também a “superficialidade” e resistência à mudança são alguns dos aspetos apontados pelos docentes que participaram no estudo.

Pela análise dos dados obtidos, embora tratando-se de uma amostra reduzida, podemos, e de acordo com a literatura nacional e internacional, reconhecer que a avaliação surge como uma “área de enorme complexidade técnica e científica” (Estrela & Nóvoa, 1993, p. 11), resultante do alargamento do próprio conceito e concepções do currículo (Alves & De Ketele, 2011), e que tem sido nas últimas décadas alvo de consideráveis mudanças no campo da educação e da avaliação (Estrela & Nóvoa, 1993), entre elas as mudanças promovidas pelo Processo de Bolonha.

Este estudo revela algumas tensões relativamente ao impacto de Bolonha nas práticas de avaliação a vários níveis: condições do trabalho docente, os documentos existentes mas, sobretudo, as práticas. Estas e outras questões relacionadas com a problemática da avaliação no Ensino Superior serão aprofundadas nas próximas fases de investigação através de grupos focais com docentes das diferentes áreas científicas e também questionários aos coordenadores dos cursos envolvidos.



## REFERÊNCIAS

- Alves, M. P.; & De Ketele, J. M. (orgs.) (2011). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, Laurence (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Black, P., & D. William (1998). *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, King's College.
- Brown, G. T. L. (2006). *Teachers' conceptions of assessment inventory--Abridged* (TCoA-III-A-Version 3-Abridged). Unpublished test. Auckland, NZ: University of Auckland.
- Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de Junho. Diário da República, 1.ª série, n.º 121, 25 de Junho de 2008.
- Dochy, F., & McDowell, L. (1997). Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation* 23 (4), pp. 279-298.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo, in: L. Lima & J. A. Pacheco (orgs.) *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertação e teses*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. Sísifo, Revista de Ciências da Educação, 07, pp. 101-110.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (orgs.) (1993). *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T., & Veiga Simão, A. M. (2003). Algumas reflexões sobre práticas de avaliação do ensino universitário e dos docentes a partir de informação recolhida no projeto Evaluation and Self Evaluation of Universities in Europe (EVALUE). *Revista Portuguesa de Avaliação*, Braga, Portugal: Universidade do Minho, v. 16, n. 1, pp. 101-120.
- Fernandes, S., Flores, M. A., & Lima, R. M. (2012). Students' views of assessment in project-led engineering education: findings from a case study in Portugal. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 37 (2), pp. 163-178.
- Flores, M. A., & Veiga Simão, A. M. (2007). Competências desenvolvidas no contexto do Ensino Superior: a perspetiva dos diplomados. In *V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Alicante, Espanha, 4-5 junho.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M.; Barros, A. & Pereira, D. (2015) Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education, *Studies in Higher Education*, 40(9), 1523-2534
- Gibbs, G. (1999). Using assessment strategically to change the way students learn. In Brown, S., Glasner, A. (Eds.). *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and using diverse approaches* (pp. 42-53). Buckingham, S.R.H.E. and Open University Press.
- Gilles, J.L., Detroz, P., & Blais, J. G. (2010). An international online survey of the practices and perceptions of higher education professors with respect to the assessment of learning in the classroom. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36, no. 6, pp. 719–33.
- Gonçalves, R. (2011). *Cuestionario Abreviado de Concepciones de Evaluación del Aprendizaje*. Unpublished translation of Teachers' Conceptions of Assessment inventory (CoA-III A), Nursing School of Coimbra, Portugal.

- Light, G., & Cox, R. (2003). *Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional*. London: Sage Publications.
- Lima, L. C. (2006). Bolonha à Portuguesa? *A Página da Educação*, Portugal, n. 160, p. 9.
- McDowell, L., Wakelin, D., Montgomery, C., & King, S. (2011). Does assessment for learning make a difference? The development of a questionnaire to explore the student response. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(7), pp. 749-765
- Pais, José Machado (2005). *Ganchos, tachos e biscates. Jovens trabalho e futuro*. Lisboa: Ambar.
- Pereira, D. R. (2011). *A avaliação das aprendizagens no ensino superior na perspectiva dos estudantes: um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação (área de especialização em Avaliação). Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, D. R. & Flores, M. A. (2012). Percepções dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório. *Avaliação (Campinas)* [online], vol.17, n.2, pp. 529-556. ISSN 1414-4077. [Http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000200012](http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000200012).
- Pereira, D. R. & Flores, M. A. (2013). Avaliação e feedback no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho. *Rev. iberoam. educ. super* [online], vol.4, n.10, pp. 40-54. ISSN 2007-2872.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Reimann, N., & Wilson, A. (2012). Academic development in 'assessment for learning': the value of a concept and communities of assessment practice. *International Journal for Academic Development*, 17(1), pp. 71-83.
- Segers, M., Gijbels, D., Thurlings, M. (2008). The relationship between students' perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. *Educational Studies*, United Kingdom, v. 34, n. 1, pp. 35-44.
- Simão, J. V., Machado dos Santos, S. & Almeida Costa, A. (2003). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.
- Sobrinho, J. D. (2005). *Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Teixeira, Cidália & Flores, M<sup>a</sup> Assunção (2010). Experiências escolares de alunos do ensino secundário: resultados de um estudo em curso. *Educação e Sociedade*, Campinas, V. 31, n. 110, p. 113-133, jan.-março 2010.
- Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F., & Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education* 56, pp. 645–58.
- Webber, K. (2012). The Use of Learner-Centered Assessment in US Colleges and Universities. *Research in Higher Education* 53 (2), pp. 201-228.

#### **Nota:**

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562, no âmbito do projeto "Assessment in Higher Education: the potential of alternative methods", com a referência

PTDC/MHCCED/2703/2014]] e do projeto de doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade em Desenvolvimento Curricular intitulado “Conceções e práticas de avaliação no Ensino Superior após a implementação do Processo de Bolonha: um estudo com professores universitários”, com a referência SFRH/BD/103291/2014.

